

Traject. De ontwikkeling van een lessenreeks informatief schrijven voor de basisvorming

Samenvatting

In het kader van onze studie aan het Instituut voor de Lerarenopleiding van de UvA hebben we een lessenreeks informatief schrijven gemaakt voor het tweede jaar van de basisvorming. Deze lessenreeks, Traject, fungeert als voorbeeldmateriaal bij een binnen het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO) ontwikkeld leerplan voor communicatief taalonderwijs in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. We hebben onderzocht of de lessenreeks voldoet aan tien van te voren gestelde eisen, door deskundigen om hun oordeel te vragen. Op basis van de resultaten hebben we een aantal wijzigingen en aanvullingen gepland.

1. Inleiding

De SLO werkt aan een leerplan voor communicatief taalonderwijs: 'Onderwijs waarin leerlingen taal gebruiken met verschillende functies in verschillende communicatieve situaties, en waarbij reflectie plaats heeft op dit taalgebruik ter verbetering van de taalvaardigheid.' (*Kiezen voor communicatief taalonderwijs*, 1990, p. 5). Eén van de deelgebieden is 'planmatig schrijven'. De lessenreeks *Traject* is bedoeld als voorbeeldlesmateriaal bij dit onderdeel van het leerplanvoorstel in wording.

Op basis van het in het kader van het project verschenen *Schrijfblok* (Boland z.j.) en andere recente literatuur over schrijfonderwijs (Breetvelt 1990, Rijlaarsdam 1989, 1990) hebben we, in overleg met en op verzoek van Jan Verbeek en Dick Prak van de SLO, de volgende tien criteria geformuleerd waaraan de lessenreeks zou moeten voldoen:

1. Leerlingen leren *communicatief/interactioneel* schrijven: ze leren dat hun tekst niet op zichzelf staat, maar iets teweeg brengt bij de lezer. De functie van de tekst is uitgangspunt bij het schrijven, doel en publiek staan centraal.
2. Leerlingen leren het *schrijfproces* organiseren: het onderwijs is niet gericht op het produkt maar op het proces; leerlingen leren stof vinden, plannen, formuleren en reviseren.
3. Leerlingen leren via *inductie*: leerlingen leren door doen, leiden zelf regels af.
4. Verschillende taalvaardigheden komen *geïntegreerd* aan de orde; lezen, schrijven, luisteren en spreken worden in onderlinge samenhang beoefend.
5. Leerlingen leren *commentaar* op eigen en andermans teksten te geven.
6. Leerlingen leren hun eigen tekst op basis van commentaar van anderen *herschrijven*.

7. De lessenreeks heeft de vorm van een *scenario*.
Een scenario is een fictieve, maar zo reëel mogelijke situatie waarin zich allerlei taalhandelingen voordoen. Deze vorm past goed bij communicatief taalonderwijs waar immers wordt uitgegaan van functies van taal in communicatieve situaties, zoals informeren, overtuigen, amuseren.
8. De lessenreeks kan fungeren als *model, voorbeeld* voor andere lessenreeksen.
Deze eis hangt samen met de functie van de lessenreeks als voorbeeld bij een leerplanvoorstel. Het zou mooi zijn als de lessenreeks in zekere mate 'content-free' zou zijn, zodat het thema, in dit geval beroepen, zonder al te veel moeite vervangen zou kunnen worden door een ander thema.
9. De lessenreeks is *goed uit te voeren* in de praktijk.
10. Er komt een aantal *kerndoelen* van Nederlands voor de basisvorming, zoals beschreven in *Advies kerndoelen* (1990), aan de orde.

De vraagstelling van ons onderzoek was: voldoet de lessenreeks Traject aan deze criteria?

2. Inspiratiebronnen

We hebben bij het ontwikkelen van *Traject* gebruik gemaakt van een aantal boeken. Aan het eerder genoemde *Schrijfblok* (Boland z.j.), waarin een royale verzameling informatie over schrijfproces en schrijfonderwijs en voorbeeldlesmateriaal bijeen is gebracht, ontleenden we onder meer de opvatting van schrijven als probleemoplossen; schrijfonderwijs moet erop gericht zijn om via systematisch opgebouwde lessen leerlingen te leren de schrijftaak (het probleem) uiteindelijk zelfstandig te klaren.

Voor het uitwerken van criterium 5, leerlingrespons, hebben we veel gehad aan Rijlaarsdams *Schrijfboek* (1987), een methode om leerlingen te leren betogende teksten op basis van documentatie te schrijven voor een gedefinieerd publiek. We hebben ons met name laten inspireren door het commentaarformulier bij deze methode.

Hoe de scenario-vorm (criterium 7) kan worden gebruikt zagen we in *Functionele Schrijfopdrachten* (Van Houwelingen e.a., 1986), een bundel oefenstof voor examens LBO en MAVO. Hierin zijn, om de schrijfsituatie zo levensecht mogelijk te maken, verschillende opdrachten binnen een thema bijeengebracht. Binnen het thema 'vakantie' bijvoorbeeld, schrijven leerlingen een klachtenbrief naar een reisorganisatie, organiseren ze een reünie en vragen ze een verzoekplaatje aan voor vakantie vrienden. Voor het maken van *Traject* zijn wij van een enigszins andere opvatting van een scenario uitgegaan. De opdrachten in *Traject* hangen niet samen doordat ze binnen hetzelfde thema aan elkaar gepraat worden, maar doordat ze gericht zijn op hetzelfde doel. Het doel van *Traject* is het schrijven van een eindtekst. De opdrachten zijn 'subproblemen' die moeten worden opgelost om het 'hoofdprobleem', het schrijven van een tekst, op te lossen. Het onderwerp van

de tekst (in *Traject* 'beroepen') is niet van wezenlijk belang voor de samenhang tussen de opdrachten.

3. De lessenreeks

Traject bestaat uit een leerlingenboek, een docentenboek, drie mapjes teksten en een cassetteband. Het docentenboek geeft instructie voor de docent en voor zover mogelijk antwoorden bij de opdrachten. We zullen het in deze bespreking verder buiten beschouwing laten.

Het leerlingenboek *Traject* bevat naast de inleiding zes onderdelen die samen lesstof geven voor 12 tot 15 lessen:

- A. Teksten geven antwoord op vragen
- B. Eisen waaraan een informatieve tekst moet voldoen
- C. Informatie verzamelen: antwoorden op vragen zoeken
 - schriftelijke bronnen gebruiken
 - mondelinge bronnen gebruiken
- D. Eisen waaraan een aantrekkelijke tekst moet voldoen
- E. Schrijven in stappen
- F. Commentaar geven, commentaar krijgen en er wat mee doen

De leerlingen werken gedurende alle onderdelen aan het construeren van één tekst.

De centrale schrijfopdracht is gegeven in de inleiding:

Stel je voor

De decaan op jouw school wil dat er een boekje komt over allerlei beroepen. Dat boekje wordt geschreven door een aantal leerlingen en is bedoeld voor alle leerlingen van de school.

Ook aan jou heeft ze gevraagd om mee te werken.

Het is de bedoeling dat je een stukje schrijft over één beroep. Andere leerlingen schrijven weer over andere beroepen en al die stukjes samen vormen het boek.

In onderdeel A leren leerlingen dat 'teksten antwoord geven op vragen'. Ze bedenken zelf vragen waarop ze antwoord verwachten als ze diverse teksten lezen (een recept, een uitnodiging) en beoordelen kleine tekstjes op volledigheid: bevredigt de tekst mijn nieuwsgierigheid? Geeft hij antwoord op al mijn vragen? Daarna wordt deze kennis toegespitst op het onderwerp 'beroepen' en leiden leerlingen uit een paar teksten over beroepen een lijstje vragen af waarop een informatieve tekst over een beroep in elk geval antwoord moet geven:

- Wat houdt het beroep in?
- Wat voor eigenschappen moet je ervoor hebben?

- Wat voor opleiding kun je ervoor volgen?
- Wat kun je er allemaal mee?
- Wat zijn de leuke en minder leuke kanten aan het beroep?
- Hoeveel verdient je ermee?

Deze inhoudsvragen blijven uitgangspunt bij het maken van hun eigen tekst.

Op basis van deze kennis worden in onderdeel B drie eisen aan een informatieve tekst geformuleerd:

1. Voldoende informatie (antwoord op alle vragen)
2. Zinnvolle informatie (geen overbodige informatie)
3. Geloofwaardige informatie (bevredigende antwoorden)

Nu beoordelen de leerlingen een beroepentekst op deze eisen met behulp van een commentaarformulier (de helft van het commentaarformulier waar ze in deel F mee zullen werken).

Een voorbeeld:

EIS 3: GELOOFWAARDIGE INFORMATIE

- ☐ Ik geloof alles wat je schrijft.

Dat komt doordat:

- ☐ je volgens mij alles van je onderwerp afweet.

- ☐ je volgens mij alles begrijpt wat je vertelt.

- ☐ je, wanneer dat nodig is, erbij zegt hoe je aan je informatie komt.

- ☐ Ik geloof niet alles wat je schrijft.

Ik bedoel het volgende:

- ☐ Het lijkt af en toe of je maar wat fantaseert, vooral waar ik een F heb gezet.

- ☐ Volgens mij heb je bij B? iets niet of verkeerd begrepen.

- ☐ Bij I? zou ik wel weten hoe je aan je informatie komt.

Onderdeel C staat in het teken van de stofvinding. Leerlingen verzamelen antwoorden op de zes vragen die ze in onderdeel A hebben opgesteld. Voor het onderdeel 'schriftelijke bronnen' zijn drie tekstmapjes over drie verschillende beroepen samengesteld die de leerlingen gebruiken om, op zes vellen papier (voor elke inhoudsvraag een vel), antwoorden te verzamelen. Bij het onderdeel mondelinge bronnen hoort een geluidsband waarop interviews met beoefenaars van de beroepen staan. Aantekeningen maken wordt klassikaal geoefend.

Bij onderdeel D aangekomen hebben leerlingen voldoende, zinvolle en geloofwaardige antwoorden op de zes lezersvragen verzameld. In dit onderdeel wordt de lijst eisen aan een informatieve tekst aangevuld met eisen die de aantrekkelijkheid betreffen. Leerlingen kiezen telkens van twee fragmenten het aantrekkelijkste en verklaren hun keuze met behulp van nieuwe punten op het commentaarformulier. Ten slotte worden de aspecten van aantrekkelijkheid die leerlingen zelf hebben ontdekt geformuleerd als de eisen:

4. aantrekkelijke inleiding
5. interessante tekst (levendig, menselijk, nieuw)
6. begrijpelijke tekst
7. overzichtelijke tekst
8. goed taalgebruik

In onderdeel E zijn leerlingen zover dat ze de verzamelde informatie kunnen uitwerken tot een aantrekkelijke informatieve tekst. Dat gebeurt in zeven stappen waarbij de leerling zorgvuldig begeleid wordt:

1. informatie verzamelen (die stap is al genomen)
2. volgorde bepalen (welke vraag eerst?)
3. onderdelen uitwerken (groeperen van antwoorden, volgorde daarvan bepalen, aantrekkelijk uitschrijven)
4. inleiding schrijven
5. overzichtelijk vormgeven
6. controle taalgebruik
7. commentaar vragen en herschrijven

De laatste stap wordt genomen in onderdeel F. Elke leerling becommentarieert de teksten van twee medeleerlingen met behulp van het commentaarformulier waar eerder in de lessenreeks al mee is gewerkt. Ten slotte herschrijven de leerlingen hun tekst na afweging van het commentaar.

4. Onderzoek en resultaten

Om te onderzoeken of *Traject* aan de tien in de inleiding genoemde criteria voldoet, hebben we de lessenreeks mondeling laten beoordelen door twee deskundigen van de SLO, Jan Boland en Helge Bonset. We verzochten hen de lessenreeks kritisch te beschouwen op de tien eisen en antwoord te geven op de vraag in hoeverre elk criterium is gerealiseerd, waarom (niet), waar (niet) en hoe het volgens hen beter zou kunnen. Bovendien hadden we een gesprek met een ervaren docent Nederlands, Ad van Hassel. Hem hebben we voornamelijk ondervraagd over criterium 9, de praktische uitvoerbaarheid.

We geven de belangrijkste resultaten per criterium hieronder weer. Tal van minder vermeldenswaardige maar vaak waardevolle aanwijzingen laten we achterwege.

1. communicatief/interactioneel

De beoordelaars zijn van mening dat de lessenreeks op enkele eenvoudig te wijzigen details na redelijk aan dit criterium voldoet; doel en publiek van een tekst staan steeds in het middelpunt. De uitwerking van het scenario echter zou verbeterd kunnen worden: het is niet duidelijk wat precies het doel is van de teksten die de leerlingen moeten gaan schrijven voor het beroepenboek. Waarom schrijft de decaan die teksten zelf niet? Waarom moet de tekst ook leuk zijn om te lezen?

2. procesgericht

Het schrijfproces wordt zeer gedetailleerd en nauwkeurig behandeld. Volgens een der beoordelaars gaat *Traject* zelfs te ver: het schrijfproces wordt in *Traject* zo uitgerekt dat leerlingen het overzicht kwijtraken en zo het doel wordt gemist. De spanningsboog is te groot. Een advies is: laat leerlingen tussendoor kleinere afgeronde produkten afleveren.

3. inductie

Er zitten volgens de beoordelaars veel momenten van 'geleide ontdekking' in de lessenreeks, bijvoorbeeld in deel D waar leerlingen zelf de eisen aan een aantrekkelijke tekst afleiden. De ontdekking wordt echter hier en daar wel erg stevig geleid. In onderdeel A bijvoorbeeld leiden leerlingen zogenaamd zelf zes inhoudsvragen af die ze als uitgangspunt nemen bij het schrijven van de tekst, maar welke vragen dat moeten zijn staat al vast. Wat gebeurt er als leerlingen met andere vragen komen?

4. integratie van taalvaardigheden

De taalvaardigheden lezen en luisteren (schriftelijke en mondelinge bronnen, onderdeel C) en taalbeschouwing (commentaar leveren op teksten) komen geïntegreerd aan de orde. Voor schrijven is volgens een der deskundigen echter te weinig aandacht overgebleven. 'Ze schrijven eigenlijk maar één keer.'

5. commentaar geven

Peer-evaluation, het becommentariëren van teksten van leerlingen door medeleerlingen, zou een grotere plaats moeten krijgen volgens de SLO-deskundigen. Afgezien van het becommentariëren van in het lesmateriaal opgenomen korte voorbeeldtekstjes geven leerlingen slechts één keer commentaar op de teksten van twee medeleerlingen, alleen op het einde van de rit (onderdeel F).

6. herschrijven

Dit criterium is onvoldoende gerealiseerd; leerlingen 'beschouwen' meer (in commentaaropdrachtjes) dan dat ze actief herschrijven. Dit punt zou meer en gedetailleerder aandacht mogen krijgen, bijvoorbeeld door het opnemen van deel oefeningen die leerlingen leren commentaar te verwerken en een herschrijfplan te maken.

Een ander punt van kritiek betreft de omvang van het commentaarformulier: te groot in verhouding tot de te beoordelen teksten.

7. scenario

De beoordelaars van de SLO stelden zich bij een scenario toch iets anders voor. Een scenario is een 'zo reëel mogelijke situatie waarbinnen zich verschillende taalhandelingen voordoen'. *Traject* heeft meer de vorm van samenhangende deelvaardigheidsoefeningen en het beroepengids-idee doet wat gekunsteld aan.

8. model

De beoordelaars staan wat sceptisch tegenover deze (erg vage) eis. Een lessenreeks kan inspireren maar daar houdt het dan ook mee op. Dat *Traject* 'content-free' is, in de zin dat de inhoud, het onderwerp 'beroepen' eenvoudig vervangen kan worden, betwijfelen ze: het zou dan toch een heel nieuwe lessenreeks worden.

9. praktische uitvoerbaarheid

De docent die wij om zijn oordeel vroegen, kaartte evenals de beoordelaars van de SLO het probleem van de lengte aan; het gevaar bestaat dat de leerlingen het overzicht verliezen. Zijn advies was om deelvaardigheidsoefeningen uit de lessenserie vooraf te geven, met nog wat aanvullingen zoals extra oefening in aantekeningen maken en het samenvatten van teksten.

Een ander praktisch bezwaar dat hij opmerkte is dat het documentatiemateriaal (de schriftelijke bronnen) waarschijnlijk (te?) moeilijk is voor de doelgroep. Overigens vond Van Hassel *Traject* een aantrekkelijke lessenserie die met enige wijzigingen zeer goed uitvoerbaar is.

10. kerndoelen zoals beschreven in *Advies kerndoelen* (1990).

Er komen, zoals ook onze opzet was, heel wat kerndoelen aan de orde volgens de beoordelaars. Om precies te zijn de volgende:

4. De leerlingen kunnen doelgericht luisteren.
6. De leerlingen kunnen van een voor hen bestemd radioprogramma een globale samenvatting geven.
7. De leerlingen kunnen zich schriftelijk uitdrukken ten behoeve van hun directe omgeving met het oog op het geven van de nodige informatie.
8. De leerlingen kunnen op basis van reacties en suggesties van anderen een (eigen) tekst herschrijven.
9. De leerlingen kunnen doelgericht lezen.
15. De leerlingen kennen schrijfprocessen.
17. Ten dienste van de toepassing bij het taalgebruik hebben de leerlingen inzicht in hoe een tekst gestructureerd kan worden door middel van een indeling in inleiding, kernstuk en slot.
18. De leerlingen kunnen bij het verwerven van informatie gebruik maken van de volgende voor hen geschikte informatiebronnen en -systemen:
 - audio-(visuele) media;

- schriftelijke informatiebronnen.

5. Discussie

De gesprekken met de beoordelaars hebben ons veel bruikbare adviezen opgeleverd waar we bij de herziening van *Traject* dankbaar gebruik van zullen maken. Er is echter een belangrijk dilemma dat zo gemakkelijk niet kan worden opgelost en dat is het volgende. Er is gezegd: er moet nog meer bij, zoals deeloefeningen bij het commentaar verwerken en meer oefening in het herschrijven, samenvatten en aantekeningen maken. Maar er is ook gezegd: de lessenreeks is te lang, de spanningsboog te groot, leerlingen raken het overzicht kwijt. Omdat je iets niet kleiner kunt maken door er iets bij te doen, stonden we voor een probleem. We hebben gekozen voor de volgende oplossing.

Het enige gedeelte dat, zonder al te veel schade aan te richten, uit de lessenreeks gelicht kan worden, is onderdeel D, het schrijven van een aantrekkelijke tekst. Dat impliceert wel heel wat wijzigingen in de hele lessenreeks. Het gaat dan ook in feite niet meer om het uitlichten van één onderdeelje, maar om het splitsen van *Traject* in twee rondes of etappes: een ronde 'informatieve tekst schrijven' en een ronde 'informatieve én aantrekkelijke tekst schrijven'. Voor de eerste ronde wordt het commentaarformulier dan ook gehalveerd en onderdeel E, schrijven in stappen, moet sterk gewijzigd worden. De splitsing zou een redelijke mogelijkheid zijn om tegemoet te komen aan een aantal bezwaren. De lessenreeksen worden minder lang (maar samen langer) en het commentaarformulier wordt korter (in het eerste deel).

Bij de herziening zullen we echter de 'spanningsboog' zorgvuldig bewaken. Want die is nu juist de kracht van *Traject*. Net als 'anders' in de lessen Nederlands zijn leerlingen die *Traject* doorlopen een maand bezig met opdrachtjes en deeloefeningen. De meerwaarde van *Traject* is dat hier al die activiteiten met elkaar verbonden zijn, zo sterk zelfs, dat er nauwelijks iets weg te halen valt. Onze bedoeling was om een gespannen boog te maken van wat zo vaak losse draadjes blijven.

De lessenreeks en een uitgebreid verslag van het onderzoek liggen ter inzage op het Instituut voor de Lerarenopleiding (ILO) te Amsterdam. De bijgestelde lessenreeks werd in oktober/november 1991 uitgeprobeerd in een 2 MAVO/HA-VO-klas door een ervaren docent. Op grond daarvan zal het lesmateriaal definitief herzien worden, waarna het aangeboden wordt aan de SLO.

Bibliografie

Advies kerndoelen voor de basisvorming in basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Commissie herziening eindtermen, Lelystad 1990.

- Boland, J., *Schrijfblok*. Een handleiding voor het schrijfonderwijs in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. SLO, z.j.
- Breetvelt, I., Schrijven als denkproces. In: *De Psycholoog*, sept. 1990, 380-386.
- Houwelingen, H. van. e.a., *Functionele Schrijfofdrachten*. 2de druk, Leiden 1986.
- Kiezen voor communicatief taalonderwijs*. Project-informatie Nederlands VO-I deel 3, SLO 1990.
- Rijlaarsdam, G.C.W., De consequenties van schrijfonderzoek voor schrijfonderwijs. In: *Levende Talen* 440, (april) 1989, 268-270.
- Rijlaarsdam, G.C.W., Een nieuw examen stelsvaardigheid Nederlands. In: *Levende Talen* nr. 451, (mei) 1990, 238-244.
- Rijlaarsdam, G.C.W., *Schrijfboek*. Een cursus doel- en publiekgericht schrijven op basis van informatie. Groningen 1987.

(manuscript aanvaard 12 november 1991)

